

## رابطه‌ی خوش‌بینی و آشفتگی روان‌شناختی در دانشجویان: نقش میانجی‌گر کنترل تحصیلی آگاهانه\*

ساره فردافشاری\* حسین پورشهریار\*\* امید شکری\*\*\* جلیل فتح‌آبادی\*\*\*\*

دانشگاه شهید بهشتی تهران

### چکیده

مطالعه‌ی حاضر با هدف بررسی نقش میانجی‌گر کنترل تحصیلی آگاهانه در رابطه‌ی بین خوش‌بینی و آشفتگی روان‌شناختی و آزمون نقش تعدیل‌کننده‌ی جنسیت در روابط ساختاری بین خوش‌بینی، کنترل تحصیلی آگاهانه و آشفتگی روان‌شناختی در دانشجویان انجام شد. در مطالعه‌ی همبستگی حاضر، از بین دانشجویان مقطع کارشناسی دانشگاه شهید بهشتی تهران، ۳۶۰ دانشجو (۲۴۱ دختر و ۱۱۹ پسر) به نسخه‌ی تجدیدنظر شده‌ی آزمون جهت‌گیری زندگی (LOT-R)، مقیاس کنترل تحصیلی آگاهانه و مقیاس افسردگی، اضطراب و استرس (DASS) پاسخ دادند. در این مطالعه به منظور آزمون نقش میانجی‌گر کنترل تحصیلی آگاهانه در رابطه‌ی بین خوش‌بینی و آشفتگی روان‌شناختی از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری و به منظور آزمون هم‌ارزی جنسی روابط ساختاری بین خوش‌بینی، کنترل تحصیلی آگاهانه و آشفتگی روان‌شناختی از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری گروهی چندگانه استفاده شد. نتایج نشان داد که بین خوش‌بینی و آشفتگی روان‌شناختی رابطه‌ی منفی و معنادار، بین خوش‌بینی و کنترل تحصیلی آگاهانه رابطه‌ی مثبت و معنادار و نیز بین کنترل تحصیلی آگاهانه و آشفتگی روان‌شناختی رابطه‌ی منفی و معنادار وجود دارد. مجموع یافته‌ها نشان از نقش میانجی‌گری کنترل تحصیلی آگاهانه در رابطه‌ی بین خوش‌بینی و آشفتگی روان‌شناختی داشت. نتایج آزمون هم‌ارزی جنسی برای مدل مفروض، با تأکید بر تساوی مدل با محدودیت و بدون محدودیت در دو قسمت وزن‌های اندازه‌گیری و کواریانس‌های ساختاری، از تشابه جنسی مدل مفروض بر اساس وزن‌های اندازه‌گیری و کواریانس‌های ساختاری به طور تجربی حمایت کرد. در نهایت، عدم تساوی مدل با محدودیت و بدون محدودیت بر اساس گزینه‌ی وزن‌های ساختاری نشان داد در بین دانشجویان دختر در مقایسه با دانشجویان پسر، رابطه‌ی بین خوش‌بینی با کنترل تحصیلی آگاهانه (مسئولیت‌پذیری تحصیلی و کنترل‌پذیری تحصیلی) از لحاظ آماری از توان بیش‌تری برخوردار است. بر اساس نتایج به‌دست آمده اثر غیرمستقیم خوش‌بینی گرایشی بر آشفتگی روان‌شناختی از طریق کنترل تحصیلی آگاهانه (مسئولیت‌پذیری تحصیلی و کنترل‌پذیری تحصیلی) قابل پیش‌بینی است و در دانشجویان دختر نسبت به دانشجویان پسر عامل خوش‌بینی، توان بیش‌تری برای پیش‌بینی کنترل تحصیلی آگاهانه دارد.

واژه‌های کلیدی: آشفتگی روان‌شناختی، خوش‌بینی، کنترل تحصیلی آگاهانه

\* مستخرج از پایان‌نامه کارشناسی ارشد

\* کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی (نویسنده‌ی مسؤل) sareh.fardafshari@gmail.com

\*\* استادیار دانشکده روان‌شناسی، دانشگاه شهید بهشتی تهران h\_pourshahriar@sbu.ac.ir

\*\*\* استادیار دانشکده روان‌شناسی، دانشگاه شهید بهشتی تهران oshokri@yahoo.com

\*\*\*\* دانشیار دانشکده روان‌شناسی، دانشگاه شهید بهشتی تهران j\_fathabadi@sbu.ac.ir

تاریخ پذیرش: ۹۵/۱۲/۳

تاریخ دریافت مقاله نهایی: ۹۵/۹/۲۱

تاریخ دریافت مقاله: ۹۴/۳/۱۶

### مقدمه

دوره‌ی گذار از دبیرستان به دانشگاه دوره‌ای مهم و اساسی از مراحل زندگی است که با مشکلات و چالش‌های فراوانی همراه است (بیک<sup>۱</sup>، ۲۰۰۳). در حالی که شروع زندگی دانشجویی برای گروه کثیری از دانشجویان یک تجربه‌ی مهیج و خوشایند تلقی می‌شود، برای گروه دیگری ورود به دانشگاه و مواجهه با تکالیف و مطالبات زندگی تحصیلی مانند آمادگی برای امتحان‌ها، شرکت در مباحثه‌های کلاسی و یا گزارش و نگارش تولیدات علمی همواره با سطوح بالایی از تجارب استرس‌زا همراه بوده است (زاژاکووا<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۰۵). این افراد بیش‌تر از سایرین در معرض عوامل نامساعدی چون اضطراب، افسردگی و استرس قرار گرفته و با کاهش موفقیت و افت تحصیلی مواجه می‌شوند. این موضوع گاهی آنقدر جدی و تهدیدکننده است که برخی از دانشجویان با تأخیر فراوان موفق به اتمام دوره‌ی تحصیلی خود می‌شوند و یا آن‌را رها می‌کنند (خدایاری فرد و پرند، ۱۳۸۶). تحقیقات بسیاری گزارش کرده‌اند که دانشجویان از سطح بالایی از آشفتگی روان‌شناختی<sup>۳</sup> رنج می‌برند (کوک<sup>۴</sup>، ۲۰۰۶، آندرس<sup>۵</sup>، ۲۰۰۴، وب<sup>۶</sup>، ۱۹۹۶).

آشفتگی روانی به ندرت به عنوان مفهومی مجزا تعریف شده است و اصطلاحی است مترادف با فشار، استرس و اضطراب (ریدنر<sup>۷</sup>، ۲۰۰۴). آشفتگی روانی تا حد زیادی به عنوان حالتی از درد و رنج عاطفی تعریف شده که متشکل از علائم افسردگی و اضطراب است. این علائم در بسیاری از موارد با علائم جسمی همراه است (میروفسکی و راس<sup>۸</sup>، ۲۰۰۲). افسردگی، اضطراب و استرس به عنوان مؤلفه‌های اصلی آشفتگی و کاهش سلامت روانی، تأثیرات منفی قابل توجهی بر عملکرد دانشجویان دارند (روتیگ<sup>۹</sup> و همکاران، ۲۰۰۸). فور<sup>۱۰</sup> (۲۰۰۱) بر این باور است که بیش از نیمی از دانشجویان دانشگاه افسردگی را تجربه کرده‌اند و نیز تعداد قابل توجهی از آن‌ها اظهار داشته‌اند که افسردگی رشد علمی آن‌ها را مختل می‌کند. اضطراب به عنوان یک واکنش هیجانی ناخوشایند به شرایط و موقعیت‌ها، جزء دیگری از آشفتگی روانی در نظر گرفته می‌شود. اضطراب هم‌چنین بر کارآمدی، شکوفایی استعداد، شکل‌گیری شخصیت و هویت اجتماعی افراد تأثیر سوء دارد. اضطراب به عنوان یکی از پدیده‌های فراگیر و مشکل‌ساز میان دانشجویان و دانش‌آموزان،

1 - Beck

2 - Zajacova

3 - Psychological distress

4 - Cook

5 - Andrews

6 - Webb

7 - Ridner

8 - Mirowsky & Ross

9 - Ruthig

10 - Furr

می‌تواند بر پیشرفت تحصیلی و عملکرد بهینه‌ی آنان به‌ویژه هنگام ارزشیابی تأثیرگذار باشد (خسروی، ۲۰۰۸). استرس به عنوان سومین جزء از آشفتگی روانی عبارت است از واکنش‌های فیزیکی، ذهنی و یا عاطفی در پاسخ به تنش‌ها و فشارهای مختلف (فونتانا<sup>۱</sup>، ۱۹۹۳). فشارهای بیرونی زندگی تحصیلی و انتظارات درونی از خود به عنوان یکی از اصلی‌ترین منابع استرس برای دانشجویان در نظر گرفته می‌شود (سانتراک<sup>۲</sup>، ۲۰۰۵). یکی از منابع روان‌شناختی که می‌تواند محافظ دانشجویان در برابر بیماری‌های روانی باشد و از مهم‌ترین و معتبرترین توانمندی‌های روانی انسان است که جایگاه ویژه‌ای را در حوزه‌ی روان‌شناسی به خود اختصاص داده، خوش‌بینی<sup>۳</sup> یا تفکر مثبت است (سلیگمن<sup>۴</sup>، ۲۰۰۰ و ۲۰۰۵). خوش‌بینی از آن جهت که به افراد فرصت بیشتری برای تجربه می‌دهد، می‌تواند زمینه‌ی کاهش سطح استرس و افسردگی را فراهم کند (برست، کارور و اسپچیر<sup>۵</sup>، ۲۰۰۲). خوش‌بینی یا تفکر مثبت، تمایل به اتخاذ امیدوارانه‌ترین دیدگاه شناختی و پیش‌آمدگی عاطفی در خصوص این‌که چیزهای خوب مهم‌تر از چیزهای بد است اشاره دارد (پیترسون<sup>۶</sup>، ۲۰۰۰). بر این اساس فرد امیدوار است بهترین نتایج برای او در آینده رقم بخورد (کارور و اسپچیر، ۲۰۰۲).

تیلور<sup>۷</sup> و همکاران (۲۰۰۰)، معتقدند که داشتن مفهوم مثبت از خود و خوش‌بینی در مورد آینده نه‌تنها در کنترل مسایل روزانه‌ی زندگی، بلکه در کنار آمدن با حوادث بسیار استرس‌زا و تهدیدزای زندگی نیز به فرد کمک می‌کند. افراد خوش‌بین با استرس‌ها به شیوه‌ی متفاوتی مقابله می‌کنند، خلق منفی بسیار کم‌تری تجربه می‌کنند و ممکن است رفتارهای سلامتی سازش‌یافته‌تری داشته باشند. در تحقیقاتی که با توجه به این دیدگاه‌ها انجام شد همبستگی منفی و معناداری بین خوش‌بینی و آشفتگی روانی دیده شده است. اسپچیر و همکاران (۲۰۰۰) برای تبیین نقش خوش‌بینی در کاهش آشفتگی روانی به نقش عواملی مانند روش‌های مقابله‌ای اشاره دارند، آن‌ها معتقدند افراد خوش‌بین هنگام رویارویی با فشار روانی از روش‌های مقابله‌ای بهتری استفاده می‌کنند و از زندگی خود لذت بیشتری می‌برند، سلامت روانی و جسمانی بیشتری دارند. بر این اساس نخستین اثر ارتقای توانمندی‌های فرد در زمینه‌ی خوش‌بینی، کاهش مشکلات روانی و هیجانی و افزایش میزان سلامت روانی خواهد بود (هامارات<sup>۸</sup> و همکاران، ۲۰۰۱).

1 - Fontana

2 - Santrac

3 - Optimism

4 - Seligman

5 - Brissette, Carver & Scheier

6 - Peterson

7 - Taylor

8 - Hamarat

یکی دیگر از فاکتورهای روان‌شناختی تأثیرگذار در سلامت روانی دانشجویان که آن‌ها را در برابر استرس و افسردگی حفظ می‌کند و از متغیرهای سازگار با خوش‌بینی است که باعث افزایش اقدامات شناختی و تعهد دانشجویان برای اخذ مدرک و به اتمام رساندن دوره‌ی تحصیلی می‌شود کنترل تحصیلی آگاهانه<sup>۱</sup> است (روتیگ و همکاران، ۲۰۰۹) که اثرات خوش‌بینی را بر سلامت روان‌شناختی تسهیل می‌کند و از دانشجویان در برابر کاهش سلامت روان‌شناختی آن‌ها محافظت می‌کند (پری، هال<sup>۲</sup> و روتیگ، ۲۰۰۷، به نقل از روتیگ، ۲۰۰۹). کنترل تحصیلی آگاهانه به یک باور در توانایی‌های فرد اشاره دارد که نتایج تحصیلی او را تحت تأثیر قرار می‌دهد و یا کنترل می‌کند (همان منبع). کنترل تحصیلی آگاهانه از آن جهت که با باورهای انسان مرتبط می‌باشد، می‌تواند در ارزیابی شناختی افراد از رویدادها ایفای نقش کند. چنین به نظر می‌رسد که با توجه به نقش باورهای شناختی و تحریف‌های مربوطه در ارزیابی رویدادهای آموزشی به عنوان رویدادهای استرس‌زا و اضطراب‌آفرین، ایجاد، حذف، تقویت و یا تضعیف این تحریف‌ها می‌تواند تحت کنترل تحصیلی آگاهانه قرار گیرد. بر این اساس می‌توان گفت نوع و شدت هیجانات و احساسات فرد در مورد رویدادهای تحصیلی مختلف نیز با توجه به میزان کنترل تحصیلی آگاهانه قابل پیش‌بینی است. در چنین شرایطی کنترل تحصیلی آگاهانه می‌تواند اثرات خوش‌بینی بر ارتقای سلامت روان‌شناختی را تسهیل نموده و از دانشجویان در برابر آشفتگی روان‌شناختی محافظت کند. با توجه به اهمیت کنترل تحصیلی آگاهانه برای افزایش خودمختاری و مسئولیت‌پذیری دانشجویان و تأثیر زیادی که بر رشد و موفقیت تحصیلی دانشجویان دارد و قابلیت افزایش کنترل تحصیلی آگاهانه دانشجویان که در تحقیقات تجربی مکرر نشان داده شده، امری مهم است (پری، ۲۰۰۱). روتیگ و همکاران (۲۰۰۹) نشان دادند که خوش‌بینی نسبی تحصیلی، کنترل تحصیلی آگاهانه را پیش‌بینی می‌کند و دانشجویان ممکن است از طریق مقایسه‌ی اجتماعی خوش‌بینانه کنترل تحصیلی آگاهانه را افزایش دهند. نتایج پژوهش‌ها نشان داده است که دانشجویانی که خوش‌بین هستند از هم‌تایان غیرخوش‌بین خود، کنترل تحصیلی بالاتری دارند و خوش‌بینی تحصیلی با یک حس قوی از کنترل همراه است که پیشرفت بیش‌تر و در نتیجه سازگاری روانی بیش‌تری را پیش‌بینی می‌کند (روتیگ و همکاران، ۲۰۰۷؛ هاتلستون و ویسفلوک<sup>۳</sup>، ۲۰۱۲؛ استوپنیسکی<sup>۴</sup> و همکاران، ۲۰۱۲).

1 - Perceived academic control

2 - Perry, Hall

3 - Huttleston & Weisflock

4 - Stupnisky

از دیگر سو نتایج پژوهش‌ها نشان داده است که درجات مختلفی از کنترل تحصیلی آگاهانه در نوع و شدت احساسات و عواطف مرتبط با موفقیت و شکست دانشجویان همبسته بوده و بر این اساس پیش‌بینی‌کننده‌ی خوبی برای احساس خستگی و اضطراب و افسردگی است (هال و همکاران، ۲۰۰۶؛ روتینگ و همکاران، ۲۰۰۸؛ استوپنیسکی و همکاران، ۲۰۱۲؛ وون یو و کانگ<sup>۱</sup>، ۲۰۱۴) بنابراین باور پکران<sup>۲</sup> (۲۰۰۶) دانشجویانی که کنترل تحصیلی آگاهانه دارند، در واقع از امکانات بیش‌تری برای کنترل هیجانات منفی رایج در محیط‌های آموزشی مانند اضطراب، شرم و ناامیدی دارند. این افراد هم‌چنین با تکیه بر این توانمندی خود، زمینه‌ی بیش‌تری را برای هیجانات مثبت و مناسب برای جو کلاس و آموزشگاه مانند امید، غرور و لذت فراهم می‌آورند. کنترل تحصیلی آگاهانه علاوه بر ارتباط با مؤلفه‌های شناختی و هیجانی آشفتگی روانی و خوش‌بینی هم‌چنین می‌تواند زمینه‌ی بروز رفتارهای مثبت و مؤثر نظیر تلاش پایدار و مداومت بیش‌تر، استفاده از راهبردهای خودنظارتی و نظایر آن باشد و از این طریق عملکرد تحصیلی فرد را ارتقا بخشد.

تعداد قابل ملاحظه‌ای از مطالعات، تفاوت‌های جنسیتی را در اضطراب و افسردگی گزارش کرده‌اند (میروفسکی و راس، ۱۹۹۵، نالن- هوکسیما<sup>۳</sup>، ۱۹۸۷، نقل از متیود<sup>۴</sup>، ۲۰۰۴). بر این اساس زنان آشفتگی روانی بیش‌تری را تجربه می‌کنند (آلمیدا و کسلر<sup>۵</sup>، ۱۹۹۸، میروفسکی و راس، ۱۹۹۵، مک دوناک و استرواسچین<sup>۶</sup>، ۲۰۰۳). متخصصان علوم اجتماعی معتقدند که تفاوت‌های جنسی در آشفتگی روانی به علت فشار روانی ناشی از نقش، تعارضات نقش و درجه‌ی تعهد به نقش جنس است (افخم ابراهیمی، ۱۳۷۸). این در حالیست که تفاوت معناداری در میزان خوش‌بینی در دو جنس گزارش نشده است (حسن شاهی، ۱۳۸۱؛ شکری، ۱۳۸۷؛ لواسانی، ۱۳۹۲).

بر اساس برخی شواهد تجربی در زمینه‌ی متغیرهای پژوهش حاضر به نظر می‌رسد خوش‌بینی در عین ارتباط مستقیم با آشفتگی روان‌شناختی، پیش‌بینی‌کننده‌ی کنترل تحصیلی آگاهانه می‌باشد و کنترل تحصیلی آگاهانه، بر کاهش آشفتگی روان‌شناختی تأثیر دارد. بر این اساس مطالعه‌ی حاضر، نقش بااهمیت کنترل تحصیلی آگاهانه را در رابطه‌ی خوش‌بینی و آشفتگی روان‌شناختی آزمون می‌کند و از طرف دیگر همسو با تأکید مطالعات درباره‌ی نقش محوری تفاوت‌های جنسی در بافت مطالعات آشفتگی روان‌شناختی، نقش تعدیل‌کننده‌ی متغیر جنسیت در روابط ساختاری بین

1 - Won You & Kang

2 - Pekrun

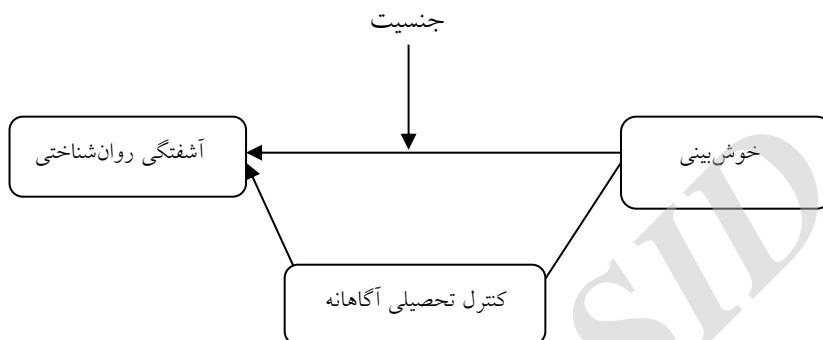
3 - Nolen- hoeksema

4 - Matud

5 - Almeida & Kessler

6 - McDonough & Strohschein

خوش‌بینی، کنترل تحصیلی آگاهانه و آشفتگی روان‌شناختی نیز مورد آزمون قرار می‌گیرد. در واقع محقق در مطالعه‌ی حاضر به کمک یک مدل مفروض (شکل ۱) نقش میانجی‌گر کنترل تحصیلی آگاهانه را در رابطه‌ی بین خوش‌بینی و آشفتگی روان‌شناختی در دو گروه دانشجویان دختر و پسر را آزمون می‌کند.



شکل ۱- رابطه‌ی علی بین خوش‌بینی و آشفتگی روان‌شناختی با میانجی‌گری کنترل تحصیلی

آگاهانه در دانشجویان و الگوی اثرات تعدیل‌کننده‌ی عامل جنسیت (دختر و پسر)

بر اساس مدل مفروض پژوهش حاضر فرضیه‌ها و سؤال پژوهش عبارت بودند از:

۱- کنترل تحصیلی آگاهانه رابطه‌ی بین خوش‌بینی و آشفتگی روان‌شناختی را میانجی‌گری می‌کند.

۲- بین خوش‌بینی و آشفتگی روان‌شناختی رابطه‌ی منفی وجود دارد.

۳- بین خوش‌بینی و کنترل تحصیلی آگاهانه رابطه‌ی مثبت وجود دارد.

۴- بین کنترل تحصیلی آگاهانه و آشفتگی روان‌شناختی رابطه‌ی منفی وجود دارد.

۵- آیا جنس نقش میانجی‌گر کنترل تحصیلی آگاهانه در رابطه‌ی بین خوش‌بینی و آشفتگی روان‌شناختی را تعدیل می‌کند؟

### روش پژوهش

پژوهش حاضر توصیفی و از نوع همبستگی است که به منظور ارزیابی روابط بین سازه‌ها و متغیرهای اندازه‌گیری شده در الگوی مفهومی پیشنهاد شده از الگویابی معادلات ساختاری<sup>۱</sup> یا الگویابی علی استفاده کرده است.

## شرکت‌کنندگان پژوهش

جامعه‌ی آماری شامل کلیه‌ی دانشجویان دختر و پسر مقطع کارشناسی دانشگاه شهید بهشتی بود که در سال تحصیلی ۹۳-۹۲ مشغول به تحصیل بودند. ۳۶۰ دانشجوی کارشناسی (۲۴۱ دختر و ۱۱۹ پسر) با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای تصادفی<sup>۱</sup> انتخاب شدند. ابتدا، از مجموع دانشکده‌های دانشگاه شهید بهشتی، ۴ دانشکده به طور تصادفی انتخاب شدند. سپس، از بین گروه‌های آموزشی دانشکده‌های منتخب، ۲ گروه آموزشی به طور تصادفی انتخاب شدند. از بین کلاس‌های درسی مختلف، ۲ کلاس به طور تصادفی انتخاب شدند. تعداد دانشجویان دختر و پسر بر اساس نسبت آن‌ها در واحدهای جامعه مشخص شد.

## ابزارهای پژوهش

**آزمون تجدید نظر شده‌ی جهت‌گیری زندگی<sup>۲</sup> (LOT-R):** یکی از پرستفاده‌ترین ابزارهای اندازه‌گیری خوش‌بینی گرایشی، آزمون جهت‌گیری زندگی است. این آزمون اولین بار به‌وسیله‌ی اسپیر و کارور (۱۹۸۵)، با هدف سنجش خوش‌بینی گرایشی طراحی شد. سپس اسپیر و همکاران (۱۹۹۴)، با هدف بهبود ویژگی فنی LOT، نسخه‌ی اصلی آزمون جهت‌گیری زندگی را مورد تجدید نظر قرار دادند. آزمون تجدید نظر شده‌ی جهت‌گیری زندگی شامل ۶ سؤال است و مشارکت‌کنندگان به سؤال‌ها بر روی یک مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت از کاملاً مخالف (۰) تا کاملاً موافق (۴) پاسخ می‌دهند. در نسخه‌ی تجدید نظر آزمون جهت‌گیری زندگی نیز مانند نسخه‌ی اصلی آن، با تأکید بر اصل ایجاز، سازه‌ی روان‌شناختی خوش‌بینی گرایشی به صورت تک‌عاملی مفهوم‌سازی شده است. در LOT-R، ۳ سؤال به صورت مثبت و ۳ سؤال به صورت منفی نوشته شده است و به منظور دست یافتن به یک نمره‌ی کلی ۳ سؤال منفی به طور معکوس نمره‌گذاری می‌شود. بنابراین میانگین بالاتر در LOT-R بر سطوح بالاتر خوش‌بینی ادراک شده دلالت دارد. در مطالعه‌ی استینه‌ه‌ت و دولیبر (۲۰۰۸)، پایایی آزمون تجدید نظر شده‌ی جهت‌گیری زندگی از طریق آلفای کرونباخ محاسبه شد که میزان پایایی به‌دست آمده ۰/۷۲ بود و در پژوهش گودرزی (۱۳۹۱)، روایی سازه این آزمون از طریق روش تحلیل عامل اکتشافی مورد بررسی قرار گرفت که نتایج آن نشان داد که عامل‌های پرسش‌نامه روی هم رفته می‌توانند ۳۵/۵۹ درصد واریانس آن را تبیین نمایند و با بررسی شاخصه‌های مختلف این آزمون روایی سازه آن مورد تأیید قرار گرفت.

**مقیاس کنترل تحصیلی آگاهانه:** برای ارزیابی کنترل تحصیلی آگاهانه از مقیاس کنترل تحصیلی آگاهانه که توسط پری و همکاران (۲۰۰۱) تهیه شده است، استفاده شد. این مقیاس شامل

1 - Multistage random cluster sampling

2 - Life Orientation Test- Revised (Lot-R)

دو زیرمقیاس مسؤلیت‌پذیری تحصیلی و کنترل‌پذیری تحصیلی می‌باشد و هشت سؤال دارد، چهار جمله‌ی مثبت و چهار جمله‌ی منفی با درجاتی از بسیار موافقم تا بسیار مخالفم، که نمره‌ی (۱-۵) را دربر می‌گیرد. گویه‌های ۱، ۳، ۶ مربوط به مؤلفه‌ی کنترل‌پذیری تحصیلی و گویه‌های ۲، ۴، ۵، ۷، ۸ مربوط به مؤلفه‌ی مسؤلیت‌پذیری تحصیلی است. در این مقیاس پاسخ‌ها با جملات منفی به طور معکوس جمع شده است و بیش‌ترین نمرات نشان دهنده‌ی کنترل تحصیلی بالاتر است، پری و همکاران (۲۰۰۱) پایایی آن را در پژوهش خود به‌وسیله‌ی آلفای کرونباخ  $0/80$  گزارش کرده‌اند و در پژوهش حسینی و خیر (۱۳۹۰)، پایایی این پرسش‌نامه از طریق آلفای کرونباخ  $0/70$  گزارش شده است. هم‌چنین نتایج تحلیل عاملی تأییدی پرسش‌نامه‌ی مذکور در مطالعه‌ی حسینی و خیر (۱۳۹۰)، حاکی از روایی قابل قبول پرسش‌نامه بود و نتایج وجود خرده مقیاس‌ها را مورد تأیید قرار داد.

**مقیاس DASS-42:** مقیاس افسردگی، اضطراب و استرس DASS در سال ۱۹۹۵ توسط لایبوند و لایبوند<sup>۱</sup> تهیه شد. این مقیاس دارای دو فرم است فرم اصلی آن دارای ۴۲ عبارت است که هر یک از سازه‌های روانی افسردگی، اضطراب و استرس را توسط ۱۴ عبارت متفاوت، مورد ارزیابی قرار می‌دهد. این مقیاس توانایی تشخیصی و غربالگری نشانه‌های اضطراب، افسردگی و استرس را در طی گذشت یک هفته دارد و کاربرد این مقیاس جهت افراد بزرگسال است. مطالعات انجام شده توسط لایبوند و لایبوند (۱۹۹۵) نشان داد که اعتبار بازآزمایی برای زیرمقیاس‌های فرعی به ترتیب  $0/81$  برای استرس،  $0/79$  برای اضطراب، و  $0/71$  برای افسردگی به‌دست آمده است. برای روایی مقیاس نیز ضرایب همبستگی با پرسش‌نامه‌های اضطراب و افسردگی بک به ترتیب  $0/81$  و  $0/74$  به‌دست آمد. در پژوهشی توسط افضل‌ی، دلور، برجعلی و میرزمانی (۱۳۸۶) ویژگی‌های روان‌سنجی آزمون در نمونه‌ی ۴۰۰ نفری از دانش‌آموزان اجرا و نتایج نشان داد که همبستگی مقیاس افسردگی این آزمون با تست افسردگی  $0/849$ ، همبستگی مقیاس اضطراب نیز با آزمون زونگ  $0/831$  و همبستگی مقیاس استرس و سیاهه‌ی دانش‌آموزان نیز  $0/757$  بود. ضریب آلفای محاسبه شده برای مقیاس افسردگی برابر با  $0/94$ ، مقیاس اضطراب برابر با  $0/85$  و مقیاس استرس برابر با  $0/87$  محاسبه شد.

1 - Lovibond, S. H. & Lovibond, P. F



### یافته‌ها

جدول ۱ اندازه‌های توصیفی میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش را در دو گروه دانشجویان دختر و پسر نشان می‌دهد.

جدول ۱- شاخص‌های توصیفی میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای اصلی تحقیق (n=۳۶۰)

انحراف استاندارد	کل میانگین	انحراف استاندارد		میانگین		جنسیت
		پسر	دختر	پسر	دختر	عامل کلی
۳/۱۶	۱۳/۴۱	۳/۱۳	۳/۲۰	۱۳/۶۰	۱۳/۲۳	خوش‌بینی گرایش
۲/۴۶	۱۰/۶۶	۲/۵۳	۲/۳۹	۱۰/۶۸	۱۰/۶۵	کنترل‌پذیری تحصیلی
۳/۵۴	۱۱/۲۶	۳/۹۱	۳/۱۷	۱۱/۶۱	۱۰/۹۲	مسئولیت‌پذیری تحصیلی
۷/۹۹	۱۲/۰۸	۷/۷۸	۸/۲۱	۱۱/۰۵	۱۳/۱۱	افسردگی
۶/۳۸	۱۰/۴۶	۶/۲۳	۶/۵۳	۹/۹۰	۱۱/۰۳	اضطراب
۸/۲۶	۱۶/۹۶	۸/۰۲	۸/۵۱	۱۶/۶۷	۱۷/۲۵	استرس

جدول ۲ ماتریس همبستگی در کل نمونه را نشان می‌دهد.

### جدول ۲- ماتریس همبستگی در کل نمونه

خوش‌بینی	مسئولیت‌پذیری	کنترل‌پذیری	افسردگی	اضطراب	استرس
۱					
۰/۱۸**	۱				
۰/۱۷**	-۰/۵۴**	۱			
-۰/۳۴**	-۰/۱۶**	-۰/۳۷**	۱		
-۰/۲۵**	-۰/۱۳**	-۰/۳۲**	۰/۷۲**	۱	
-۰/۲۲**	-۰/۰۳	-۰/۲۴**	۰/۷۱**	۰/۷۴**	۱

\*\*p<۰/۰۱

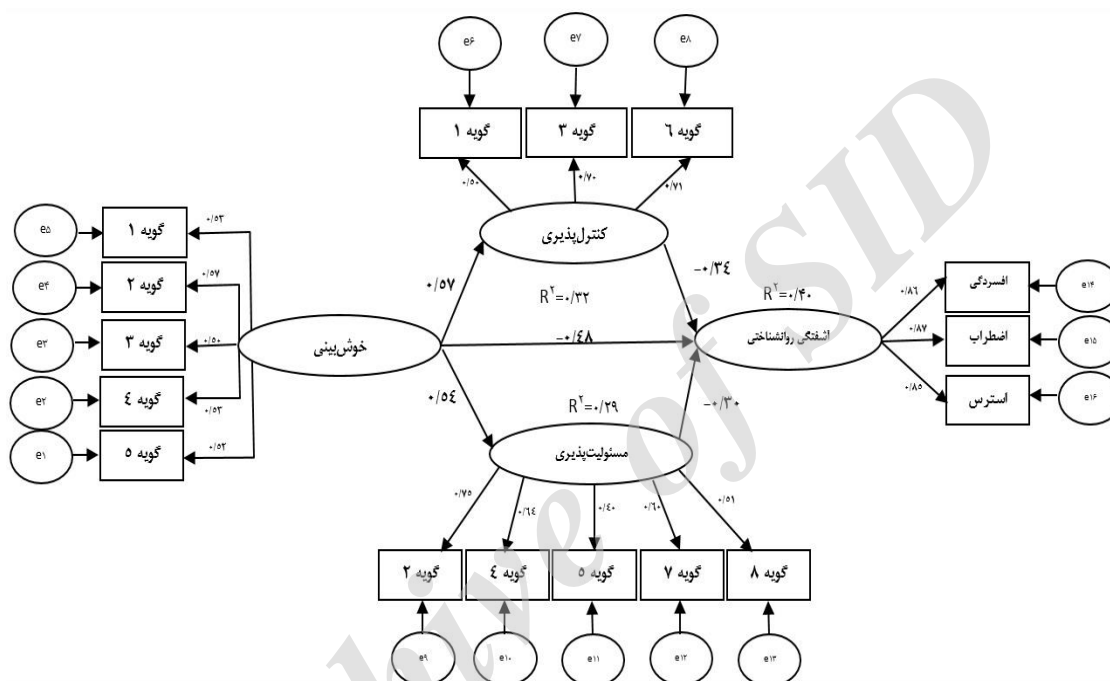
همان‌طور که در جدول ۲ ملاحظه می‌شود رابطه‌ی بین خوش‌بینی با عامل‌های کنترل‌پذیری تحصیلی و مسئولیت‌پذیری تحصیلی مثبت و معنادار است. هم‌چنین، نتایج نشان می‌دهد که رابطه‌ی بین خوش‌بینی با عامل‌های افسردگی، اضطراب و استرس، منفی و معنادار است. علاوه بر این، رابطه‌ی بین مسئولیت‌پذیری تحصیلی با افسردگی و اضطراب منفی و معنادار و رابطه‌ی کنترل‌پذیری تحصیلی با عامل‌های افسردگی، اضطراب و استرس منفی و معنادار است. در نهایت، رابطه‌ی بین مسئولیت‌پذیری تحصیلی و کنترل‌پذیری تحصیلی منفی و معنادار بود.

به منظور تبیین الگوی پراکندگی نمرات آشفتگی روان‌شناختی در نمونه‌ی حاضر از طریق خوش‌بینی گرایش و با میانجی‌گری کنترل‌پذیری تحصیلی و مسئولیت‌پذیری تحصیلی از روش

مدل‌یابی معادلات ساختاری استفاده شد. به بیان دیگر، ابتدا الگوی مفروض روابط ساختاری بین خوش‌بینی گرایشی و آشفتگی روان‌شناختی دانشجویان با میانجی‌گری کنترل‌پذیری تحصیلی و مسؤولیت‌پذیری در نمونه‌ی حاضر آزمون شد (شکل ۲).

### شکل ۲- مدل میانجی‌گری نسبی کنترل‌پذیری تحصیلی و مسؤولیت‌پذیری تحصیلی در

#### رابطه‌ی خوش‌بینی گرایشی و آشفتگی روان‌شناختی



نتایج مربوط به شاخص‌های برازش الگوی ساختاری آزمون میانجی‌گری کنترل‌پذیری تحصیلی و مسؤولیت‌پذیری تحصیلی در رابطه‌ی بین خوش‌بینی گرایشی با آشفتگی روان‌شناختی در نمونه‌ی حاضر برای هر یک از شاخص‌های پیشنهادی هو و بنتلر (۱۹۹۹) شامل شاخص مجذور خی  $(\chi^2)$  شاخص مجذور خی بر درجه آزادی  $(\chi^2/df)$ ، شاخص برازش مقایسه‌ای (CFI)، شاخص نیکویی برازش (GFI)، شاخص نیکویی برازش انطباقی (AGFI) و خطای ریشه‌ی مجذور میانگین تقریب (RMSEA) به ترتیب برابر با  $415/27$ ،  $4/20$ ،  $0.82$ ،  $0.87$ ،  $0.81$  و  $0.08$  به‌دست آمد.

بر اساس منطق پیشنهادی هو و بنتلر (۱۹۹۹) برای تعیین برازش الگوی پیشنهادی با داده‌ها بر اساس شاخص‌های پیش‌گفته، ارزش عددی بالاتر از ۲ برای شاخص مجذور خی بر درجه‌ی آزادی  $(\chi^2/df)$ ، ارزش عددی بالاتر از  $0.06$  برای شاخص خطای ریشه‌ی مجذور میانگین تقریب

(RMSEA) و ارزش عددی کم‌تر از ۰/۹۰ برای شاخص برازش مقایسه‌ای (CFI)، شاخص نیکویی برازش (GFI) و شاخص نیکویی برازش انطباقی (AGFI)، با هدف کمک به بهبود برازندگی الگو، ضرورت اصلاح الگو را نشان می‌دهد.

آزمون برازندگی الگو با داده‌ها با استفاده از انتخاب اصلاح الگو نشان داد که در عامل مکنون خوش‌بینی‌گرایی از طریق ایجاد کواریانس بین باقیمانده‌های خطا برای گویه‌های «۱ و ۲» و «۳ و ۴»، در عامل مسؤلیت‌پذیری تحصیلی از طریق ایجاد کواریانس بین باقیمانده‌های خطا برای گویه‌های «۲ و ۴»، «۳ و ۴»، «۴ و ۷» و «۷ و ۸» و همچنین، در عامل مکنون کنترل‌پذیری تحصیلی از طریق ایجاد کواریانس بین باقیمانده‌های خطا برای گویه‌های «۱ و ۳» و «۳ و ۶»، پس از کاهش ۷ واحد در درجه‌ی آزادی الگوی اصلاح شده، مقدار ۱۴۲/۴۶ واحد از ارزش عددی مقدار خنثی دو در این الگو کم شد. برای الگوی اصلاح شده مقادیر شاخص‌های نیکویی برازش شامل شاخص مجذور خنثی ( $\chi^2/df$ ) شاخص مجذور خنثی بر درجه‌ی آزادی ( $\chi^2/df$ ) شاخص برازش مقایسه‌ای (CFI)، شاخص نیکویی برازش (GFI)، شاخص نیکویی برازش انطباقی (AGFI) و خطای ریشه‌ی مجذور میانگین تقریب (RMSEA) به ترتیب برابر با ۲۱۲/۷۹، ۲/۱۳، ۰/۹۵، ۰/۹۳، ۰/۹۰ و ۰/۰۵۹ به‌دست آمد. ارزش عددی مقادیر شاخص‌های نیکویی برازش برای الگوی کلی اصلاح شده، برازش مطلوب الگو مفروض را با داده‌ها را نشان می‌دهد.

مرور دقیق شاخص‌های نیکویی برازش الگوی ساختاری نشان می‌دهد که الگوی مزبور پس از اصلاح با داده‌ها برازش مطلوبی داشت. در این الگو، ۲۹ درصد از پراکندگی نمرات کنترل‌پذیری تحصیلی و ۲۸ درصد پراکندگی نمرات مسؤلیت‌پذیری تحصیلی از طریق خوش‌بینی‌گرایی و ۴۲ درصد از پراکندگی نمرات آشفتگی روان‌شناختی از طریق خوش‌بینی‌گرایی، مسؤلیت‌پذیری تحصیلی و کنترل‌پذیری تحصیلی پیش‌بینی شد.

در الگوی ساختاری میانجی‌گری نسبی، تمامی ضرایب مسیر بین متغیرهای مکنون از لحاظ آماری معنادار بودند. در این الگو، رابطه‌ی بین خوش‌بینی‌گرایی با مسؤلیت‌پذیری مثبت و معنادار و رابطه‌ی بین خوش‌بینی‌گرایی با کنترل‌پذیری تحصیلی مثبت و معنادار بود. همچنین، نتایج نشان داد که رابطه‌ی بین خوش‌بینی‌گرایی با آشفتگی روان‌شناختی منفی و معنادار است. در نهایت، نتایج نشان داد که رابطه‌ی بین مسؤلیت‌پذیری تحصیلی و کنترل‌پذیری تحصیلی با آشفتگی روان‌شناختی منفی و معنادار است (شکل ۲) (جدول ۳).

بر اساس الگوی ساختاری میانجی‌گری نسبی، اثر غیرمستقیم خوش‌بینی‌گرایی بر آشفتگی روان‌شناختی از طریق مسؤلیت‌پذیری و کنترل‌پذیری تحصیلی به ترتیب برابر با ۰/۱۶- و ۰/۱۸- به‌دست آمد که از لحاظ آماری معنادار هستند ( $P < 0/05$ ) (جدول ۳).

جدول ۳- اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل متغیرهای پژوهش

مسیر	اثر مستقیم	سطح معناداری	اثر غیرمستقیم	سطح معناداری
خوش‌بینی بر آشفته‌گی روان‌شناختی	-۰/۴۸	۰/۰۵	---	---
		۰/۰۱		
خوش‌بینی بر آشفته‌گی روان‌شناختی (از طریق کنترل‌پذیری)	---	---	-۰/۱۸	۰/۰۵
خوش‌بینی بر آشفته‌گی روان‌شناختی (از طریق مسؤلیت‌پذیری)	---	---	-۰/۱۶	۰/۰۵
خوش‌بینی بر کنترل‌پذیری	۰/۵۷	۰/۰۵	---	---
		۰/۰۱		
خوش‌بینی بر مسؤلیت‌پذیری	۰/۵۴	۰/۰۵	---	---
		۰/۰۱		
کنترل‌پذیری بر آشفته‌گی روان‌شناختی	-۰/۳۴	۰/۰۵	---	---
		۰/۰۱		
مسؤلیت‌پذیری بر آشفته‌گی روان‌شناختی	-۰/۳۰	۰/۰۵	---	---
		۰/۰۱		

جدول ۴ ماتریس همبستگی متغیرهای اصلی پژوهش در دو جنس را نشان می‌دهد (مقادیر بالای قطر ماتریس به گروه دانشجویان دختر و مقادیر پایین قطر به گروه دانشجویان پسر مربوط می‌شود).

جدول ۴- ماتریس همبستگی متغیرهای اصلی پژوهش در دو جنس

خوش‌بینی	مسؤلیت‌پذیری	کنترل‌پذیری	افسردگی	اضطراب	استرس
خوش‌بینی گرایشی	۰/۲۸**	۰/۲۵**	-۰/۳۹**	-۰/۳۴**	-۰/۳۲**
مسؤلیت‌پذیری تحصیلی	۱	-۰/۴۷**	-۰/۱۷**	-۰/۱۵*	-۰/۱۲*
کنترل‌پذیری تحصیلی	۰/۲۰**	۱	-۰/۳۹**	-۰/۳۴**	-۰/۲۹**
افسردگی	-۰/۲۹**	-۰/۳۵**	۱	۰/۷۴**	۰/۷۲**
اضطراب	-۰/۲۵**	-۰/۲۸**	-۰/۳۰**	۱	۰/۷۵**
استرس	-۰/۲۱**	-۰/۱۷**	-۰/۲۵**	۰/۷۱**	۱

\*\*p<۰/۰۱    \*p<۰/۰۵

نتایج ماتریس همبستگی نشان می‌دهد که در دو جنس رابطه‌ی بین خوش‌بینی با عامل‌های کنترل‌پذیری تحصیلی و مسؤلیت‌پذیری تحصیلی مثبت و معنادار است. همچنین، نتایج نشان داد که در دو جنس رابطه‌ی بین خوش‌بینی با عامل‌های افسردگی، اضطراب و استرس منفی و معنادار

است. علاوه بر این، در دو جنس، رابطه‌ی بین مسؤولیت‌پذیری تحصیلی و کنترل‌پذیری تحصیلی با عامل‌های افسردگی، اضطراب و استرس منفی و معنادار است. در نهایت، رابطه‌ی بین مسؤولیت‌پذیری تحصیلی و کنترل‌پذیری تحصیلی نیز در دو جنس منفی و معنادار بود.

به منظور آزمون تغییرناپذیری<sup>۱</sup> گروهی روابط ساختاری در الگوی مفروض، هم‌ارزی روابط ساختاری در دو جنس در کانون توجه محققان قرار گرفت. بر این اساس، در الگوی پیشنهادی الگوی مفروض میانجی‌گری مسؤولیت‌پذیری تحصیلی و کنترل‌پذیری تحصیلی، در رابطه‌ی بین خوش‌بینی‌گرایی و آشفته‌گی روان‌شناختی، ابتدا، یک الگوی اندازه‌گیری پایه بدون محدودیت‌های تساوی در دو جنس ایجاد و آزمون شد. سپس، تغییرناپذیری اندازه‌گیری در دو جنس آزمون شد. در یکی از طرح‌های تحلیل عاملی تأییدی چندگروهی، دو گروه از طریق تساوی تمامی بارهای عاملی آزاد در دو گروه، محدود شدند. برازش این الگوی تحلیل عاملی چندگروهی مطلوب بود (جدول ۵). در جدول ۵، مقدار  $\Delta\chi^2$  که با هدف آزمون تفاوت بین مقادیر  $\chi^2$  بین الگوی بامحدودیت و الگوی بدون محدودیت محاسبه شد نشان می‌دهد که وزن‌های اندازه‌گیری در دو گروه دانشجویان دختر و پسر مساوی بودند [ $\chi^2(12) = 8/71, p = .072$ ]. سپس، دو گروه از طریق ایجاد تساوی در وزن‌های ساختاری محدود شدند. در جدول ۵، مقدار  $\Delta\chi^2$  نشان می‌دهد که در الگوی بامحدودیت و الگوی بدون محدودیت، وزن‌های ساختاری برای دو گروه دانشجویان دختر و پسر مساوی نبودند [ $\chi^2(17) = 46/17, p < .005$ ]. در این بخش، مقایسه‌ی ضرایب مسیر بین خوش‌بینی‌گرایی با مسؤولیت‌پذیری تحصیلی و کنترل‌پذیری تحصیلی در دو جنس نشان داد که در بین دانشجویان دختر در مقایسه با دانشجویان پسر، رابطه‌ی بین خوش‌بینی با مسؤولیت‌پذیری تحصیلی و کنترل‌پذیری تحصیلی از قدرت بیش‌تری برخوردار بود. به بیان دیگر، نتایج مقایسه‌ی ضرایب مسیر در دو جنس نشان داد که تمایز در توان پیش‌بینی‌کنندگی کنترل‌پذیری تحصیلی و مسؤولیت‌پذیری تحصیلی از طریق خوش‌بینی‌گرایی از لحاظ آماری معنادار است. در نهایت، دو گروه از طریق ایجاد تساوی در کواریانس‌های ساختاری محدود شدند. در جدول ۵، مقدار  $\Delta\chi^2$  نشان می‌دهد که در الگوی بامحدودیت و الگوی بدون محدودیت، کواریانس‌های ساختاری برای دو گروه دانشجویان دختر و پسر مساوی بودند [ $\chi^2(18) = 16/82, p = .020$ ].

جدول ۵- نتایج آزمون تغییرناپذیری گروهی الگوی مفروض در دانشجویان دختر و پسر

الگو	$\Delta\chi^2$	$\Delta df$	p
الگوی با محدودیت وزن‌های اندازه‌گیری	۸/۷۱	۱۲	۰/۷۲
الگوی با محدودیت وزن‌های ساختاری	۴۶/۱۷	۱۷	۰/۰۵
الگوی با محدودیت کواریانس‌های ساختاری	۲۰/۸۲	۱۸	۰/۲۰

### بحث و نتیجه‌گیری

مطالعه‌ی حاضر با دو هدف آزمون نقش میانجی‌گری کنترل تحصیلی آگاهانه در رابطه‌ی بین خوش‌بینی و آشفتگی روان‌شناختی و آزمون مدل اثرات تعدیل‌کننده‌ی جنسیت در روابط ساختاری بین خوش‌بینی، کنترل تحصیلی آگاهانه و آشفتگی روان‌شناختی انجام شد.

در الگوی ساختاری میانجی‌گری نسبی، تمامی ضرایب مسیر بین متغیرهای مکنون از لحاظ آماری معنادار بودند، در این الگو رابطه‌ی بین خوش‌بینی گرایشی با آشفتگی روان‌شناختی همسو با یافته‌های مطالعات (کارور، اسپچیر و سگرسترم، ۲۰۱۰)، (کارور و همکاران، ۱۹۸۹)، (مکی کنگس، ۲۰۰۴)، (اسپچیر و همکاران، ۲۰۰۲) منفی و معنادار بود و با توجه به این‌که خوش‌بینی به عنوان یکی از برجسته‌ترین سازه‌های شخصیتی که از شناخت‌های مثبت تشکیل شده است و به یک انتظار تعمیم یافته اشاره دارد که فرد بر اساس آن احساس می‌کند هنگام رویارویی با مشکلات نتایج خوشایند رخ می‌دهد (کارور، اسپچیر و سگرسترم، ۲۰۱۰) و به عنوان یک ویژگی و عامل قوی در برابر تغییرات محیطی است که دانشجویان را در برابر استرس و افسردگی حفظ می‌کند (مکی کنگس، ۲۰۰۴) قابل تبیین است. افراد خوش‌بین حتی اگر با مشکلات و رخدادهای فشارزای زندگی هم مواجه شوند، از آن‌جاکه نسبت به آینده خوش‌بین بوده و بر این باور هستند که با تلاش خود می‌توانند مشکلات را حل کنند. این افراد از راهبردهای مثبت کنار آمدن، برای مواجهه با این موقعیت‌ها استفاده می‌کنند و این مسئله می‌تواند به سلامتی روانی و جسمانی آن‌ها منجر شود.

در همین راستا (اسپچیر و همکاران، ۲۰۰۲) کاهش میزان خوش‌بینی در برابر رویدادهای زندگی را در فرد با نوعی احساس فشار، اضطراب و یا افسردگی همراه دانسته‌اند. هم‌چنین یافته‌ها همسو با پژوهش روتیگ و همکاران (۲۰۰۹) نشان‌دهنده‌ی رابطه‌ی مثبت و معنادار بین خوش‌بینی گرایشی با کنترل‌پذیری تحصیلی و مسؤولیت‌پذیری تحصیلی بود. بر این اساس دانشجویانی که خوش‌بین هستند، احساس می‌کنند کنترل تحصیلی آگاهانه‌ی بیش‌تری دارند و در تحصیلات دانشگاهی موفق‌تر هستند. خوش‌بینی یا تفکر مثبت تمایل به اتخاذ امیدوارانه‌ترین دیدگاه شناختی و پیش‌آمدگی عاطفی درخصوص این‌که چیزهای خوب مهم‌تر از چیزهای بد است. دانشجویان با

کنترل تحصیلی بالا به توانایی خود برای تأثیرگذاری بر نتایج تحصیلی در دوره‌های دانشگاهی باور دارند.

نتایج نشان داد که رابطه‌ی بین مسئولیت‌پذیری تحصیلی و کنترل‌پذیری تحصیلی با آشفتگی روان‌شناختی منفی و معنادار است. بر این اساس همسو با روتیگ و همکاران (۲۰۰۹) می‌توان گفت با افزایش کنترل تحصیلی آگاهانه، افسردگی و اضطراب در دانشجویان کاهش پیدا می‌کند. در واقع دانشجویان با کنترل تحصیلی آگاهانه بالا معتقدند که موفقیت و عدم موفقیت قابل کنترل است، در نتیجه انگیزه و تمایل بیش‌تر برای رسیدن به نتیجه‌ی مثبت دارند و بیش‌تر تلاش می‌کنند. هم‌چنین پیشرفت بیش‌تری دارند و از سازگاری روانی بهتری برخوردارند و کم‌تر دچار استرس، افسردگی و اضطراب می‌شوند.

مرور شاخص‌های برازندگی الگوی پیشنهادی نشان داد که الگوی مفروض میانجیگری نسبی مسئولیت‌پذیری تحصیلی و کنترل‌پذیری تحصیلی در رابطه‌ی خوش‌بینی گرایشی با آشفتگی روان‌شناختی با داده‌ها برازش مطلوبی داشتند. به بیان دیگر، نتایج مطالعه‌ی حاضر از میانجی‌گری نسبی کنترل‌پذیری تحصیلی و مسئولیت‌پذیری تحصیلی در رابطه‌ی خوش‌بینی گرایشی با آشفتگی روان‌شناختی به طور تجربی حمایت کرد. همسو با پژوهش اسپیر و کارور (۱۹۸۵) و سولبرگ و سگستر<sup>۱</sup> (۲۰۱۰) که نشان دادند افراد خوش‌بین تمایل دارند که نتایج مطلوب را دست‌یافتنی ببینند و در دستیابی به اهداف خود پافشاری کنند، زیرا معتقدند که می‌توانند بر وقوع وقایع کنترل داشته باشند و با تلاش به هدف مورد نظر دست یابند، در واقع خوش‌بینی با یک حس قوی‌تری از کنترل همراه است و دانشجویانی که یک حس قوی‌تری از کنترل تحصیلی آگاهانه دارند از خودمختاری، راهبردهای خودنظارتی، مسئولیت‌پذیری و احساس کنترل بیش‌تر در تکالیف درسی و در کل زندگی دارند که آن‌ها را در برابر افسردگی، اضطراب و استرس حفظ می‌کند و در نتیجه کم‌تر در معرض آشفتگی روان‌شناختی قرار می‌گیرند، قابل تبیین است.

نتایج آزمون هم‌ارزی جنسی برای مدل مفروض، با تأکید بر تساوی مدل با محدودیت و بدون محدودیت در دو قسمت وزن‌های اندازه‌گیری و کواریانس‌های ساختاری، از تشابه جنسی مدل مفروض بر اساس وزن‌های اندازه‌گیری و کواریانس‌های ساختاری به طور تجربی حمایت کرد. در نهایت، عدم تساوی مدل با محدودیت و بدون محدودیت بر اساس گزینه‌ی وزن‌های ساختاری نشان داد که در بین دانشجویان دختر در مقایسه با دانشجویان پسر، رابطه‌ی بین خوش‌بینی با کنترل تحصیلی آگاهانه (مسئولیت‌پذیری تحصیلی و کنترل‌پذیری تحصیلی) از لحاظ

آماری از توان بیش‌تری برخوردار است. با توجه به ارجحیت جهت‌گیری مبتنی بر بهبود خویشتن در دخترها (باتلر<sup>۱</sup>، ۲۰۱۴)، که در تجربه‌ی مواجهه با رخداد‌های ناکام‌کننده به دنبال بهبود و تغییر خود هستند و بر این باورند که با تلاش به یک نتیجه‌ی مطلوب خواهند رسید و نقش تعیین‌کننده‌ی ارزش‌گذاری برای عنصر اسنادی تلاش در بین دخترها نسبت به پسرها (مک کری<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۰۸) و این‌که زنان در مقایسه با مردان با احتمال کم‌تری از خودناتوان‌سازی<sup>۳</sup> رفتاری که مستلزم کناره‌گیری از تلاش یا تلاش‌گریزی است بهره می‌برند (مک کری، هیرت و میلنر، ۲۰۰۸)، قابل تبیین است. طبق دیدگاه برگلاس و جونز<sup>۴</sup> (۱۹۸۷) خودناتوان‌سازی بر هر عمل یا انتخاب رفتاری دلالت دارد که فرصت برون‌سازی تجارب شکست و درون‌سازی تجارب موفقیت‌آمیز را افزایش می‌دهد.

با وجود آن‌که نتایج مطالعه‌ی حاضر اطلاعات ارزشمندی را درباره‌ی نقش تبیینی کنترل تحصیلی آگاهانه در رابطه‌ی بین خوش‌بینی و آشفتنگی روان‌شناختی، در بافت‌های تحصیلی در بین دانشجویان فراهم کرده است، اما برخی از محدودیت‌های مطالعه‌ی حاضر، تعمیم‌پذیری نتایج آن را با محدودیت مواجه می‌کند. نخست آن‌که، نتایج مطالعه‌ی حاضر هم‌چون بسیاری از مطالعات دیگر به دلیل استفاده از ابزارهای خودگزارشی به جای مطالعه‌ی رفتار واقعی، ممکن است مشارکت‌کنندگان را به استفاده از شیوه‌های مبتنی بر کسب تأیید اجتماعی و اجتناب از بدنامی مربوط به عدم کفایت فردی ترغیب کند. دیگر آن‌که، در مطالعه‌ی حاضر به منظور تحلیل روابط بین متغیرهای چندگانه در مدل مفهومی پیشنهاد شده، از یک طرح مقطعی<sup>۵</sup> استفاده شد. بنابراین، تکرار و بسط این یافته‌ها مستلزم به‌کارگیری طرح‌های طولی است. بر این اساس، تحلیل نقش تبیینی کنترل تحصیلی آگاهانه در رابطه‌ی بین خوش‌بینی و آشفتنگی روان‌شناختی، از طریق طرح مطالعات طولی، برای محققان علاقه‌مند به این قلمرو پژوهشی، یک اولویت پژوهشی مهم و اساسی قلمداد می‌شود. در نهایت، در موقعیت انتخاب مشارکت‌کنندگان، تمرکز صرف بر دانشجویان دانشگاه شهید بهشتی ظرفیت تعمیم‌دهی یافته‌های تحقیق را تا حدی با محدودیت روبه‌رو می‌کند.

به منظور بسط و گسترش کاربردی نتایج مطالعه‌ی حاضر در موقعیت‌های پیشرفت، باید بر اندیشه‌ی طرح برنامه‌های مداخله‌ای، با هدف توسعه‌ی الگوهای خوش‌بینانه و الگوهای خودکنترلی

1 - Butler

2 - Mccrae

3 - Self-handicapping

4 - Berglas &amp; Jones

5 - Cross-sectional



در بین فراگیران تأکید کرد. به همین دلیل پیشنهاد می‌شود که از آموزش خوش‌بینی، آموزش خودکنترلی، آموزش احساس مسئولیت و مهارت‌های یادگیری خودراهبری<sup>۱</sup> و مهارت‌های خودباوری<sup>۲</sup>، به منظور ارتقای کیفیت زندگی دانشجویان در دانشگاه‌ها استفاده شود. استادان و مربیان بالینی با در نظر گرفتن تفاوت‌های فردی، استراتژی‌های مناسبی را از قبیل فعالیت‌هایی که مستلزم تفکرخلاق است و پروژه‌های گروهی و همچنین آموزش با روش تدریس مبتنی بر حل مسأله را اتخاذ نمایند؛ طوری که برنامه‌های آموزشی برای دانشجویان نه تنها مفید بوده، بلکه لذت‌بخش نیز باشد و خودراهبری دانشجویان تسهیل شود. هم‌چنین مشاوران، روان‌شناسان و درمانگران می‌توانند به منظور پیشگیری و درمان افسردگی، اضطراب و استرس از آموزش خوش‌بینی و خودکنترلی در مراکز مشاوره استفاده نمایند و به کمک روش الگوسازی و ایفای نقش، فراگیران می‌توانند رابطه‌ی بین افکار و احساسات خویش را درک کنند و بیاموزند که در رویارویی با موقعیت‌های دشوار، باورهای سازنده‌ای را به کار گیرند.

### منابع

#### الف. فارسی

- افخم ابراهیمی، عزیزه. (۱۳۷۸). فشار روانی و جنسیت. *علوم انسانی دانشگاه الزهراء*، سال نهم، شماره ۳۰ و ۳۱، ۱۶-۱.
- حسن‌شاهی، محمدمهدی. (۱۳۸۱). بررسی ارتباط میان خوش‌بینی و راهبردهای مقابله با استرس در دانشجویان دانشگاه. *فصلنامه‌ی اصول بهداشت روانی*، سال چهارم، شماره ۱۵ و ۱۶، ص ۸۶-۹۸.
- خدایاری‌فرد، محمد و پرند، اکرم. (۱۳۸۶). *استرس و روش‌های مقابله با آن*. تهران، انتشارات دانشگاه تهران.
- شکری، امید، مرادی، علیرضا، دانش‌پور، زهره و طرخان، رضاعلی. (۱۳۸۷). نقش تفاوت‌های جنسیتی در سبک‌های مقابله با استرس و سلامت روانی. *روانشناسی معاصر*، دوره ۳، شماره ۱، ۶۳-۵۱.
- غلامعلی لواسانی، مسعود. (۱۳۹۲). رابطه‌ی معنای زندگی و خوش‌بینی با بهزیستی ذهنی. *مجله‌ی روان‌شناسی*، سال ۱۷، شماره ۱، ۱۷-۳.

1 - Self-Directed Learning skills

2 - Self-reliance skills

ب. انگلیسی

- Almeida, D. M. & Kessler, R. C. (1998). Everyday stressors and gender differences in daily distress. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75 (3), 670-680.
- Andrews, B. & Wilding, J. M. (2004). The relation of depression and anxiety to life-stress and achievement in students. *British Journal of Psychology*, 95, 509-521.
- Beck, R., Taylor, C. & Robbins, M. (2003). Missing home: Sociotropy and autonomy and their relationship to psychological distress and homesickness in college freshman. *Anxiety, Stress, and Coping*, 16, 155-166.
- Brissette, I., Scheier, M. F. & Carver, C. S. (2002). The role of optimism in social network development coping, and psychological adjustment during a life transition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82 (1), 102-111.
- Carver, C. S. & Scheier, M. F. (2002). *Optimism, in handbook of Positive psychology*, edited by : C. R. Snyder and Shane, J. Lopez, Oxford university press, New York. p. 231-243.
- Carver, C. S., Scheier, M. F. & Segerstrom, S. C. (2010). Optimism, *clinical psychology review*. 30, 879-889.
- Cooke, R., Bewick, B. M., Barkham, M., Bradley, M. & Audin, K. (2006). Measuring, monitoring and managing the psychological well-being of first year university students. *British Journal of Guidance and Counselling*, 34, 505-518.
- Fontana, D. & Abouserie, R. (1993). Stress levels, gender, and personality factors in teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 63 (2), 261-270.
- Furr, S. R., Westefeld, J. S., McConnell, G., N. & Jenkins, J. M. (2001). Suicide and depression among college students: A decade later. *Professional Psychology, Research and Practice*, 32, 97-100.
- Hall, N. C., Chipperfield, J. G., Perry, R. P., Ruthig, J. C. & Goetz, T. (2006). Primary and secondary control in academic development: Gender- specific implications for stress and health in college students. *Anxiety, Stress, and Coping*, 19, 189-210.
- Hamarat, E. R., Thompson, D. A., Zabrocky, K. M. & Matheny, K. B. (2001). Perceived stress and coping resource: Availability as predictors of life satisfaction in young, middle- aged, and older adults. *Experimental Aging Research*; 27 (4): 181-196.
- Huttleston, m. & weisflock, j. (2012). Dispositional optimism, perceived Academic Control, and Academic Performance. *Capital University's Undergraduate Research Journal*
- Khosravi, M. & Bigdeli, I. (2008). The relationship between personality Journal of factors and test anxiety among university students. *Journal of Behavioral Sciences*. 2 (1): 13-24.
- Matud, M. P. (2004). Gender differences in stress and coping styles. *Personality and Individual Differences*, 37, 1401-1415.
- Mc Donough, P., & Strohschein, L. (2003). Age and the gender gap in distress. *Women & Health*, 38 (1), 1-20.
- Mc Donough, P. & Walters, W. (2001). Gender and health: Reassessing patterns and explanations. *Social Science & Medicine*, 52 (4), 547-559.
- Mirowsky, J. & Ross, C. E. (1995). Sex differences in distress: Real or artifact? *American Sociological Review*, 60 (3), 449-468.
- Mirowsky, J. & Ross, C. E. (2002). Measurement for a human science. *J. Health Soc Behav*, 43, 70-152.
- Pekrun, R. (2006). The control- value theory of achievement emotions: Assumptions corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315-341.

- Perry, R. P., Hladkyj, S., Pekrun, R. H. & Pelletier, S. T. (2001). Academic control and action control in the achievement of college students: A longitudinal field study. *Journal of Educational Psychology*, 93, 776–789.
- Peterson, C. (2000). The future of optimism. *American psychological*. 55 (1), 44-55.
- Ridner, S. H. (2004). Psychological distress: Concept analysis. *Journal of Advanced Nursing*. 45 (5), 536–545.
- Rosenfield, S. (1989). The effects of womens employmen: Personal control and sex differences in mental health. *Journal of health and social Behaviour*. 30, 77-91.
- Ruthig, J. C., Haynes, T. L., Stupnisky, R. H. & Perry, R. P. (2009). Perceived Academic Control: Mediating the effects of optimism and social support on college students' psychological health. *Soc Psychol Educ*. 12, 233–249 .
- Ruthig, J. C., Hanson, B. L. & Marino, J. M. (2009). A three- phase examination of academic comparative optimism and perceived academic control. *Learning and Individual Differences*. 19, 435–439.
- Ruthig, J. C., Perry, R. P., Hladkyj, S., Hall, N. C., Pekrun, R., & Chipperfield, J. G. (2008). Perceived control and emotions: Interactive effects on performance in achievement settings. *Social Psychology of Education*, 11, 161–180.
- Ruthig, J. C., Haynes, T. L., Perry, R. P. & Chipperfield, J. G. (2007). Academic optimistic bias: Implications for college student performance and well- being. *Social Psychology of Education*. 10, 115–137.
- Santrac, J. (2005). *Introduction to psychology*. Tehran: Resa publication, (Persian)
- Scheier, M. F. & Carver, C. S. (1985). Optimism, coping, and health: Assessment and implications of generalized outcome expectancies. *Health Psychol*. 4, (3), 219-247.
- Solberg, N. L. & Segerstrom, S. C. (2010). Dispositional optimism and coping: A meta-analytic review. *J. Personal Soc Psychol Rev*. (10), 235–51.
- Stupnisky, R. H., Perry, R. P., Renaud, R. D. & Hladkyj, S. (2012). Looking beyond grades: Comparing self- esteem and perceived academic control as predictors of first- year college students' well-being. *Learning and Individual Differences*. 23, 151–157.
- Taylor, S. E., Kemeny, M. E., Reed, G. M., Bower, J. E. & Grenuenewald, T. L. (2000). Psychological resources positive illusions health. *American Psychologist*. 55 (1), 99-109.
- Webb, E., Ashton, C. H., Kelly, P. & Kamali, F. (1996). Alcohol and drug use in UK university students. *TheLancet*. 348, 922-925.
- Won You, J. W. & Kang, K. (2014). The role of academic emotions in the relationship between perceived academic control and self-regulated learning in online learning. *J. compedu*. 77, 125- 133.

Extended Abstract

## Relationship between Optimism and Psychological Distress for University Students: The Mediating Role of Perceived Academic Control

Sareh Fardafshari<sup>1</sup> Hossein Pourshahriar<sup>2</sup> Omid Shokri<sup>3</sup> Jalil Fathabadi<sup>4</sup>

### Introduction

Whereas the beginning of academic life is favorable for a group of students, for some the entrance to university had been accompanied with stressful experiences (Zajacova and et al, 2005). Research has reported that students suffer from high level of psychological distress in this period (cook, 2006; Andrews, 2004). Psychological distress is an expression synonymous with pressure, stress (Ridner, 2004) and consists of depression and anxiety symptoms (Mirowsky and Ross, 2002) which brings about a lot of negative effects on students' functions (Ruthig and et al, 2008). One of the psychological resources that can protect students against the mental illnesses and one of the most important human mental potencies that has been assigned a specific position in psychology is optimism (Seligman, 2005). Optimism is a propensity in a person, according to which, one hopes that best results will occur in the future (Carver and Scheier, 2002) and gives people more chance to experience a decrease in stress and depression (Brissette and et al, 2002). Another effective factor in psychological health which is one of the adaptive variables with optimism that increases cognitive actions and students, commitment for achieving degrees and accomplishing academic course is perceived academic control (Ruthig and et al, 2009) that refers to a belief in one's capacity that influences or controls academic outcomes. Pery (2001) believes perceived academic control increases students, autonomy and responsibility, as a result it causes academic successes. Optimistic students have high perceived academic control (Stupnisky and et al, 2012) and different levels of which is a good predictor for anxiety and depression (Stupnisky and et al, 2012; You and Kang, 2014). Studies have reported gender differences in anxiety and depression (Mirowsky and Ross, 1995; McDonough and Strohscchein, 2003) whereas significant difference in the optimism has not been reported in both sexes (Shokri, 1387, Lavasani, 1392). Considering the existing literature, the purpose of this research was to examine the mediating role of the perceived academic control in the relationship between optimism and psychological distress among university students.

### Research questions

- 1-Is there a negative correlation between optimism with psychological distress?
- 2-Is there a positive correlation between optimism with perceived academic control?
- 3-Is there a negative correlation between perceived academic control with psychological distress?
- 4- Does erceived academic control mediate the relationship between optimism and psychological distress?
- 5- Dose gender moderate the mediating role of perceived academic control in the relationship between optimism and psychological distress?

## Method

Current study was descriptive and correlational and has used structural equation modeling for examining the relationship between constructs and measured variables in the suggested conceptual model. Among male and female students of Shahid Beheshti University a sample consisting of 360 students (119 males, 241 females) were asked to fill out the Life Orientation Test- Revised (LOT-R), perceived academic control scale and depression, anxiety and stress scale (Dass-42) as the research instruments.

## Results

Correlation matrix results in both genders showed that the relationship between optimism with academic control and academic responsibility was positive and significant and the relationship between optimism with depression, anxiety and stress was negative and significant and the relationship between academic control and academic responsibility with depression, anxiety and stress was negative and significant. Finally, the relationship between academic control and academic responsibility was negative and significant. The results of path coefficients comparison for both genders showed that among female students in comparison with male students, the correlation between optimism and perceived academic control was more considerable statistically.

## Discussion

Review of fitness indices of suggested model showed that the proposed model had a very good fitness with data and according to the findings of previous studies, was explainable. Carver and et al (2010) believed optimism indicates a generalized expectation and according to which, an individual feels favorable results occur when facing the problems. In this course, Scheier and et al (2002) believed that decreasing the optimism against the events is accompanied with pressure, anxiety and depression. Scheier and Carver (1985) and Solberg and Segerstrom (2010) showed optimist people hope to perceive favorable results and insist on achieving their own purposes. Because optimist people can have control over the events, students who have powerful emotions in perceived academic control can manage success and failure. Thus, they have more motivations to achieve the positive outcomes and have autonomy and self-monitoring strategies in life that protect them against the depression, anxiety and stress. Also, sexual equivalence test results for the proposed model was explainable based on structural weights option, according to priority of orientation, based on self-improvement among female students who intend to improve and modify when facing frustrating events.

**Key words:** Psychological distress, Optimism, Perceived academic control

---

1- (Corresponding author) M. A. in educational psychology, Shahid Beheshti University, Iran. Email: sareh.fardafshari@gmail.com

2- Assistant professor, Faculty of psychology, Shahid Beheshti University, Iran. Email: h\_pourshahriar@sbu.ac.ir

3- Assistant professor, Faculty of psychology, Shahid Beheshti University, Iran. Email: oshokri@yahoo.com

4- Associate professor, Faculty of psychology, Shahid Beheshti University, Iran. Email: j\_fathabadi@sbu.ac.ir